

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Retos del rol docente en Formación Profesional

The teaching role challenges in Vocational Training

Autora

Violeta Usán Sanz

Director

Carlos Rodríguez Casals

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2019

Contenido

1	Introducción	3
1.1	Presentación de la candidata	3
1.2	La profesión docente.....	5
1.3	La formación profesional en España: breve historia y legislación	10
1.4	Dificultades y retos del docente de formación profesional.....	12
2	Justificación.....	16
3	Reflexión	19
3.1	Practicum I: Contexto de centro e inmersión en la FP	19
3.2	Practicum II: De la teoría al aula	22
3.3	Practicum III: La innovación como mejora continua de la calidad educativa .	27
4	Conclusiones	29
4.1	Propuestas de futuro.....	30
5	Referencias bibliográficas	32
6	Anexos.....	37

1 Introducción

1.1 Presentación de la candidata

Antes de describir y comentar el contexto educativo de la Formación Profesional quiero presentarme y contar cuál ha sido mi recorrido personal y motivaciones para realizar este Máster. Tras terminar mis estudios de Bachillerato, y en gran parte motivada por dos profesores cuyos nombres todavía recuerdo de Química y Matemáticas, me matriculo y curso la titulación de Ingeniería Química Superior en el Centro Politécnico Superior de Zaragoza. Durante seis años compaginé estos estudios con la impartición de clases particulares, lo que considero mi primer contacto con la educación como educadora. Durante la realización de este Máster he vuelto en muchas ocasiones a recordar a algunos de los alumnos que tuve, muchos de ellos durante más de un curso escolar, y he podido revisar la relación y el clima de confianza que generalmente se creaba entre nosotros. Probablemente, el trato cercano que te permiten las clases particulares puesto que se convierten a veces en una “tutoría individual”, me haya hecho lograr desde una juventud temprana empatizar con las personas en su fase adolescente y poder intentar comprender y validar la carga emocional que esta etapa pone sobre ellos, impregnándolo todo.

Tras finalizar mis estudios de Ingeniería, trabajé en un laboratorio de análisis de aguas de la Confederación Hidrográfica del Ebro. Desde siempre he tenido interés por las cuestiones medioambientales, y en esta actividad profesional se juntaban la práctica de la química con objetivos de mejora medioambiental.

Puesto que siempre me ha gustado estudiar y formarme, y debido a mi interés creciente por el ámbito medioambiental, mientras estaba en el laboratorio inicié una segunda titulación: Ciencias Ambientales impartida en la UNED¹. A través de estos estudios tuve un primer contacto académico con la parte más social del medio ambiente y este ámbito termina por apasionarme. Era algo completamente nuevo para mí, la óptica de los estudios sociales aplicados al medio ambiente, y leer sobre estos temas y estudiar diferentes teorías me resultó altamente enriquecedor. Algunas de las asignaturas a las que atribuyo gran parte de mi desarrollo laboral posterior al laboratorio en relación con la educación son *Medio Ambiente y Sociedad*, *Ecología* o *Educación Ambiental*. A día

¹ UNED: Universidad Nacional de Educación a Distancia

de hoy, todavía no he terminado estos estudios puesto que en mi vida se sucedieron múltiples cambios, dejé el trabajo en el laboratorio, fundé junto con otras compañeras una asociación de educación socioambiental y comencé a trabajar en ese ámbito, y, en realidad lo más significativo y determinante, fui madre por primera vez.

Otro de los giros importantes en mi acercamiento a la educación formal, fue el comenzar a trabajar en el Proyecto Municipal “Caminos Escolares”, a través del cual tuve la oportunidad de indagar y estudiar la filosofía que promueve el reconocido pedagogo italiano Francesco Tonucci en “La Ciudad de los Niños” (Tonucci, 2004). Este proyecto en el que estoy enredada desde hace casi ocho años me ha permitido crecer muchísimo tanto personal como laboralmente, y conocer desde un lugar privilegiado el sistema educativo en Aragón. Durante estos años he trabajado en contacto directo con alumnado, familias y profesorado de Educación Primaria y Secundaria de numerosos centros públicos de la ciudad de Zaragoza. Trabajar y dinamizar grupos de niñas y niños, así como de madres y padres, me llevó a querer indagar, aprender y saber más sobre los procesos grupales, lo que hizo que me formara en “Facilitación de Grupos, Gestión de Conflictos y Mediación Comunitaria”, curso de especialización profesional de la Universidad de Zaragoza. La dinámica de grupos, los aspectos psicosociales de éstos y los procesos de inteligencia colectiva me abrieron la mente y permitieron complementar y enriquecer mi experiencia de trabajo con grupos de personas.

El inicio del trabajo con grupos de chicas y chicos de Educación Secundaria fue claramente un elemento que determinó mi matriculación en este Máster. Viniendo de la Educación Primaria, puesto que inicialmente solo trabajábamos con grupos de escolares de edades inferiores a 12 años, la inmersión en secundaria supuso un antes y un después en mí, y me hizo plantearme seriamente la posibilidad de trabajar como docente de Educación Secundaria y Bachillerato. El trabajo con grupos de chavales en plena adolescencia me permitía aplicar de forma muy interesante y desde un lugar muy particular y específico mi formación en dinámicas, mediación y facilitación de grupos, pudiendo observar y experimentar cómo este tipo de metodologías activas son un elemento que encaja perfectamente en esta etapa, consiguiendo unos resultados altamente beneficiosos y una motivación y *feedback* por parte del alumnado enorme.

Finalmente, y como la decisión la tomé pasado el verano de 2018, únicamente me quedó plaza para la realización del Máster en la especialidad de Formación Profesional (FP) de Procesos Químicos, pese a que matemáticas o física y química eran mis intereses principales y la FP no entraba (a priori) en mis planes. La FP era del todo desconocida para mí. La gran mayoría de mi entorno cercano había estudiado en la universidad y lo poco que conocía, o la idea que yo tenía sobre la FP, era que se trataba de una formación muy específica y centrada en el estudio concreto de un ámbito profesional. Desconocía toda la complejidad de este tipo de formación, los tipos de titulaciones, las familias profesionales, el sistema de cualificaciones, etc.

1.2 La profesión docente

En distintas asignaturas se nos ha transmitido la importancia y también la urgencia para la mejora del sistema educativo actual, de un cambio de enfoque en el proceso de enseñanza – aprendizaje, para lo que se nos ha mostrado un perfil docente muy diferente a lo que la mayoría de las personas de mi edad nos hemos encontrado como norma general durante nuestra época de estudiantes de ESO, Bachillerato o Universidad. Se trata de un paradigma en el que el proceso de enseñanza - aprendizaje gira en torno al alumnado y a través del cual, profesores y alumnos deben construir conocimiento conjuntamente para afrontar los retos de la complejidad social actual (Tribó, 2005).

Tal y como se planteaba en la asignatura del Máster, *Interacción y Convivencia en el Aula*, hasta hace pocos años se consideraba que el profesorado de secundaria y FP no necesitaba una formación psicopedagógica específica para desempeñar su papel. El antiguo Curso de Adaptación Pedagógica no tenía siquiera unas prácticas en centros educativos que acercaran a los futuros docentes al ambiente laboral real. Parecía que con tener los conocimientos era suficiente. Me pregunto entonces si esta nueva formación a través del Máster logra que el profesorado se desvincule de todas aquellas experiencias que tuvo como estudiante y no repita los modelos docentes vividos o aprendidos, tal y como expone Blázquez (1997) en su artículo “El profesorado de educación secundaria y su formación profesional”.

Con la realización de este Máster he tenido la oportunidad de analizar con detenimiento y desde diferente óptica la profesión docente. Tanto los contenidos teóricos como la realización de las prácticas del Máster me han permitido reflexionar sobre el tipo de

profesora (y educadora) que me gustaría ser, a través de la observación directa del profesorado, pero también de mi propio autoconocimiento y autocrítica.

Para mostrar lo que considero que una persona que desee embarcarse en la profesión docente debería, al menos, plantearse, me gustaría partir de la Guía de aplicación del Decreto 73/2011, de 22 de marzo, del Gobierno de Aragón, por el que se establece la Carta de Derechos y Deberes de los miembros de la comunidad educativa en los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón. Según esta guía, el docente deberá (Departamento de Educación, Cultura y Deporte, 2011):

1. Ejercer sus funciones de acuerdo con la legislación y los proyectos vigentes
2. Respetar la libertad de conciencia, las convicciones morales o religiosas, la dignidad y la integridad de los miembros de la comunidad educativa
3. Favorecer de modo activo un buen clima de convivencia en el aula (prevención)
4. Informar acerca de las normas de convivencia y velar por su cumplimiento
5. Velar por la utilización responsable de los recursos

Estas funciones constatan que el rol de educador, que adquiere el docente actual, va más allá de la mera transmisión de conocimientos y se completa con herramientas y competencias en psicopedagogía, dinamización grupal o mediación. Ya no es suficiente con que el profesorado sepa algunos conocimientos más que sus alumnos para poder exponérselos (Tribó, 2008); se exige una preparación específica, en la que no solo se necesita información descriptiva, sino también competencia para favorecer el aprendizaje de los alumnos transformando la información en conocimiento (Esteve, 2011).

Fruto de la observación, de la revisión bibliográfica, el análisis, los debates con docentes y compañeros, así como de mi propia experiencia, considero que toda persona que pretenda desempeñar el rol docente debería desarrollar y adquirir una serie de valores y aptitudes.

En primer lugar, considero que es indispensable, independientemente de la etapa educativa en la que la persona acabe ejerciendo, tenga interés y muestre curiosidad por cómo se produce el proceso de aprendizaje en las personas. Tal y como apuntaba el maestro y pedagogo Freinet, el mayor aprendizaje se da cuando es el propio sujeto quien lo guía (como se cita en Pérez, 2014), por lo que se ha de colocar al educando en

el centro del proceso. Para ello, todo docente debería mantener una formación continua tanto en los avances de la psicopedagogía en cuanto al proceso de aprendizaje, como en el desarrollo de las nuevas metodologías activas, para conocer lo que cada una de ellas puede aportar a cada uno de los grupos con los que se encuentre a lo largo de su carrera.

Durante la realización del Practicum en el Centro Público Integrado de Formación Profesional (en adelante CPIFP) Corona de Aragón, en la observación de la práctica docente, he podido comprobar cómo, en no pocas ocasiones se reproducían los modelos y las metodologías aprendidas durante la época en la que el profesor era el centro de la enseñanza, tal y como me preguntaba en anteriores párrafos. Pese a que en los últimos años se viene apostando por un cambio de paradigma en el que el alumnado sea el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, la realidad nos muestra cómo gran parte del profesorado no se ha concienciado de este cambio y sigue repitiendo modelos obsoletos, tal y como se ha planteado en los párrafos anteriores.

En el caso concreto del profesorado de secundaria y formación profesional, el futuro docente deberá comprender, entender y validar el proceso de adolescencia y *post-adolescencia* al que inevitablemente deberá enfrentarse. Es cierto que la FP no se caracteriza por un alumnado en plena pubertad y adolescencia, aunque si vemos los datos del Ministerio de Educación, sitúan en un 39,8% la población de alumnado menor de 21 años matriculado en ciclos de grado superior en la familia profesional química, y en un 67,1% en el caso de los ciclos de grado medio (Subdirección General de Estadística y Estudios del MECD², 2018). Esto constata que, aunque la heterogeneidad en las edades de los estudiantes de ciclos de FP es alta, sí que existe un significativo porcentaje de ellos que todavía puede decirse que están en un periodo de *tardo-adolescencia*.

La adolescencia es una etapa que viene acompañada de una enorme carga emocional debido a los innumerables y rápidos cambios físicos y psicológicos que se producen en unos pocos años (Castillo, 2003). Tal y como interpretaba la teoría de psicosocial de Erikson, la adolescencia puede entenderse como un proceso de “crisis” (como se cita en Bordignon, 2006) pero no tiene por qué verse como algo negativo o conflictivo. El profesorado debe partir y aprovechar esta situación para acompañar a su alumnado en el proceso de aprendizaje a través de su propio proceso de crecimiento madurativo y

² MECD: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

búsqueda de identidad. Mostrar interés y sensibilidad hacia el alumnado como personas en disposición de aprender debe ser lo habitual en el rol docente (Carr, 2005), para lo cual es necesario ser conocedor de esta etapa y elaborar herramientas para poder llegar al alumnado.

Otro aspecto de especial relevancia en la figura docente, e íntimamente vinculado con la relación profesorado – alumnado, es la motivación. Enseñar es siempre una práctica que involucra emociones, ya sea que el maestro comunica su pasión por lo que enseña, o transmite todo lo contrario, siempre es una acción emocional (Hargreaves, et al., 2001). La motivación tiene un peso de gran relevancia también en la formación profesional, ya que ésta alberga a estudiantes verdaderamente desmotivados con el sistema educativo convencional. Entre este alumnado se encuentran perfiles de personas que sienten que no encajan, que no pueden aprender o con una baja autoestima fruto del “supuesto” fracaso en el transcurso de su educación anterior. Conectar con este tipo de sentires y ayudar en la recuperación de su autoestima es también tarea del profesorado de FP, y aquí las herramientas para facilitar la motivación del grupo-clase son indispensables.

Según Petschen, (como se cita en Peraita, 2013), “el verdadero éxito de un docente es cautivar a su alumnado”, lo que se consigue trabajando desde el ser, desde los propios intereses y pasiones. Para entender mejor lo que intento expresar, expongo el ejemplo de mi tutora de las prácticas del Máster, química de formación. Apasionada del ámbito sanitario y conocedora de un sinfín de curiosidades, las vinculaba con el contenido de sus clases de Prevención de Riesgos Laborales en FP, con lo que lograba la atención en sus clases por la pasión que lograba transmitir. El profesorado debe explicar cosas por las que siente curiosidad e interés, y, además, ha de buscar un formato entretenido para contarlo y mostrarlo porque le importa que le escuchen.

Por último, toda persona que pretenda iniciarse en la profesión docente deberá entender y aprender el funcionamiento del sistema educativo, no sólo para poder moverse con soltura en éste y, tal y como refleja en su preámbulo la Ley Orgánica de Educación (LOE) para participar en él de forma activa y constructiva (Gobierno de España, Jefatura del Estado, 2006), además de formarse una idea crítica desde la información y la experiencia y poder promover un cambio en pos de una mejora del aprendizaje global. No puede cambiarse lo que no se entiende.

A la hora de trabajar con profesorado, de lo que más me llamó la atención fue el descubrir que el sistema educativo tiene un lenguaje propio, lleno de términos y conceptos que comparten, utilizan y conocen todas las personas que trabajan en esta profesión. En esta línea, Hargreaves sostiene que es necesario avanzar hacia comunidades profesionales y crear una suerte de “inteligencia colectiva” puesto que los maestros pueden ser los “catalizadores de la sociedad del conocimiento” (como se cita en Romero, 2007), y haber elaborado un lenguaje común es un paso hacia ello.

El funcionamiento de un instituto o de un centro de formación profesional es complejo. Éste se plasma en diferentes documentos, que permiten tener una visión general de los principios en base a los cuales se fundamenta el centro. Las normas de convivencia, los diferentes roles y funciones de cada puesto, las líneas educativas y metodológicas, o la incorporación de la coeducación o la atención a la diversidad se plasman en documentos como: el Reglamento de Régimen Interno (RRI), el Proyecto Educativo de Centro (PEC) o el Plan de Atención a la Diversidad (PAD). Es preciso que los profesores tengan bien definidas y diferenciadas sus funciones y obligaciones que se desprenden de su ocupación, ya que así tendrán la capacidad de reaccionar adecuadamente en todo momento, evitando cualquier tipo de conflicto de roles que pueda llegar a surgir (Prieto, 2008).

Según indica la LOE, el profesorado “realizará sus funciones bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo” (Gobierno de España, Jefatura del Estado, 2006, p.61), lo que remarca la importancia de no trabajar de forma aislada en lo que podríamos denominar un “libertinaje” de cátedra. Fomentar el trabajo colaborativo dentro del centro educativo creando redes de coordinación con todos los miembros que componen la comunidad educativa, directores, padres, sociedad, etc., (Prieto, 2008; Pérez, 2014) servirá de ejemplo para el alumnado. Crear un buen clima de trabajo y cultivar las relaciones personales y la cooperación entre el profesorado, y no la competitividad o la crítica hacia otros compañeros, ayudará a que el alumnado se sienta cómodo en el centro educativo favoreciendo un buen clima general en las aulas y, en definitiva, el aprendizaje generalizado del alumnado. El filósofo José Antonio Marina (como se cita en Sanmartin, 2015) apunta algunas de las claves para mejorar la profesión de la enseñanza, como: evitar el “secretismo en el aula”, conocer cómo otros compañeros dan clase o crear comunidades de aprendizaje y redes educadoras donde se compartan experiencias de éxito.

1.3 La formación profesional en España: breve historia y legislación

En este apartado se habla sobre el origen y la evolución de la Formación Profesional (FP) en España, así como la legislación más relevante en torno a este tipo de formación y su evolución a través de los últimos años. Conocer los orígenes y los cambios que ha sufrido permitirá comprender la situación de la FP española actual y así, poder tomar un papel crítico no solo frente a la ella en concreto, sino también hacia el conjunto del sistema educativo.

La historia de la FP en España desde su primera aparición en la Constitución de 1869, está de sobra analizada y estudiada por diferentes autores (Homs, 2008; Aunión, 2013; Merino, 2013; Brunet y Böcker, 2017). En todo caso, me gustaría poner el foco en el momento clave y punto de inflexión que supone para la FP la Ley General de Educación (LGE), aprobada en 1970 durante el régimen franquista. La LGE dio la estructura básica del sistema educativo que permaneció hasta los años noventa y probablemente, una de sus contribuciones más relevante en el ámbito que nos compete, fue que logró efectuar, por primera vez en la historia de la educación española, la conexión entre la FP y el sistema educativo (Dávila et al., 2016), debido a su “preocupación por establecer relaciones entre el sistema educativo y el mundo del trabajo, entendiendo que la educación debía preparar para el trabajo” (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2004). La ley “definía una formación profesional nueva, bien estructurada, con visión de futuro, y con aspectos muy innovadores, ya que situaba tres niveles, la FP1 y FP2 como un itinerario posterior a la EGB y al BUP, y la FP3 como salida corta tras el primer ciclo de la universidad” (Iztueta, 2002), aunque ese último tramo no llegó a entrar en vigor y los cambios modernizadores se acabaron diluyendo.

Posteriormente en 1990, vino la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), “el cambio más profundo de la escuela durante la democracia” y que, con el objetivo de “dignificar las enseñanzas técnicas, tenidas tradicionalmente como la vía para el que no conseguía encajar académicamente” (Aunión, 2013) aumentó la educación obligatoria hasta los 16 años y dividió la FP en dos ciclos requiriendo un título para acceder: el de la ESO para los ciclos de grado medio y el de bachillerato, para los de grado superior. La LOGSE se presentó por parte del gobierno socialista para “reducir la desigualdad basada en el origen social del alumnado” (Brunet y Böcker, 2017), ya que mantenía al alumnado junto estudiando lo mismo independientemente de

su “destino final” durante más tiempo (prácticamente toda la ESO), basándose en las reformas educativas que se habían extendido previamente por Europa en la década de 1960 (Aunión, 2013; Merino, 2013; Brunet y Böcker, 2017).

Posteriormente en 2002 se aprueba la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) que apenas logra desarrollar unos pocos puntos por la brevedad del grupo político precursor de ésta en el gobierno, el partido popular. En 2006, el grupo socialista instala la Ley Orgánica de Educación (LOE) que deroga todo lo anterior, pero mantiene la estructura básica de la LOGSE, para que posteriormente en 2013, un nuevo cambio de gobierno incorpore una modificación parcial de la LOE en lo que se denominó la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), y que regula el sistema educativo en la actualidad. Como elemento más significativo y diferenciador del carácter general de la anterior LOE, la LOMCE establece una división de la ESO en dos ciclos, en el segundo de los cuales (4º de la ESO) se separa al alumnado según si va a continuar con Formación Profesional o Bachillerato. Además, se crea la figura de la Formación Profesional Básica (FPB), que vienen a sustituir a los denominados Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) de la LOE, pero bajando la edad de ingreso a los 15 años³.

Parece claro, tras este breve recorrido por los numerosos cambios en la legislación educativa de los últimos años, la utilización política del sistema educativo (Uriarte, 2018).

La formación profesional tiene su origen en la acuciante necesidad de formar a la población tras la revolución industrial para hacer frente al enorme cambio socioeconómico que esto trajo en Europa. Tras su incorporación al sistema educativo, la formación profesional ha sufrido los efectos de los innumerables cambios promovidos según la visión que de la educación se tiene desde los dos grandes grupos políticos en España, lo que ha sido duramente criticado por sindicatos, profesorado y familias

³ Tal y como indica la LOE (Gobierno de España, Jefatura de Estado, 2006):

El acceso a los ciclos de Formación Profesional Básica requerirá el cumplimiento simultáneo de las siguientes condiciones: a) Tener cumplidos quince años, o cumplirlos durante el año natural en curso, y no superar los diecisiete años de edad en el momento del acceso o durante el año natural en curso.

b) Haber cursado el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria o, excepcionalmente, haber cursado el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria. c) Haber propuesto el equipo docente a los padres, madres o tutores legales la incorporación del alumno o alumna a un ciclo de Formación Profesional Básica, de conformidad con lo indicado en el artículo 30.

durante años reivindicando un “pacto social” de estado para dar mayor estabilidad y calidad a la educación (Rtve.es/Agencias, 2017).

Por otro lado, también es cierto que, en los últimos años, los diferentes gobiernos han tenido muy presente la apuesta por la modernización y revalorización de la FP de cara a diversificar la formación de los estudiantes y adecuarla a las necesidades socioeconómicas actuales y también futuras (Torres, 2018). Desde su creación en el 2012, la FP Dual ha sido presentada como la “herramienta clave para luchar contra el desempleo juvenil” (Redacción Educaweb, 2018), acercando los contenidos a la práctica de la propia actividad profesional. Otro avance hacia la mejora de los ciclos formativos que tiene en cuenta la necesidad de una verdadera formación continua para poder estar al día en un mercado laboral con necesidades cambiantes, es el desarrollo de los cursos de especialización, también llamados “másteres” de la FP (Aunión, 2011), que en 2019 ha dado lugar a los dos primeros cursos de este tipo del sistema educativo, uno de ellos de la familia profesional de Química. También, el impulso de la FP a distancia favorece la inclusión de aquel alumnado adulto que busca la posibilidad de reconvertirse o mejorar laboralmente, permitiendo la opción de compaginar estudios y trabajo (Yoldi, 2018). El conjunto de estos avances, que, pese al ritmo lento de su puesta en marcha, favorecen que la formación profesional en España pueda ser cada vez más atractiva y responda a las necesidades no solo del mercado laboral sino del propio alumnado.

1.4 Dificultades y retos del docente de formación profesional

Aunque son muchos los retos a los que se enfrentan diariamente los docentes, puesto que hay múltiples factores, contextos y características que cambian de un centro educativo a otro o del ámbito educativo, me gustaría destacar cuatro de estos retos que, en mi opinión, considero de especial relevancia y actualidad.

En un primer lugar, en el conjunto del sistema educativo, la elevada tasa de interinidad y, por lo tanto, de movilidad del profesorado de un centro a otro da lugar a una inestabilidad en la situación de los centros educativos y afecta a la calidad de sus programas. Con estas plantillas tan inestables, se hace necesario reelaborar cada septiembre la secuenciación de contenidos del proyecto curricular, con lo que, en muchas ocasiones, estos proyectos no se conectan con las programaciones curriculares ni con los contenidos diarios del aula (Jiménez, 2014). En cuanto a la carga que este hecho tiene sobre el profesorado, ejercer su profesión cada curso en un centro en el cual

lo más probable es que al año siguiente no continúe ahí, supone no poder involucrarte de forma activa en las actividades del propio centro. Programas educativos innovadores o proyectos transversales requieren de varios cursos escolares para su diseño, implantación, evaluación y mejora, si se quiere lograr que sean exitosos y que tengan realmente un impacto beneficioso sobre el aprendizaje del alumnado. La inestabilidad limita o condiciona el desarrollo de este tipo de proyectos.

En el caso de mi experiencia en las prácticas, gran parte del profesorado con el que coincidí era interino, de corta y larga duración (más de 10 años por ejemplo en el caso de mi tutora). En las conversaciones que teníamos con ellos estaban muchas veces presente referencias a diferentes aspectos de esta interinidad (rebaremaciones, listas, puntos, destinos, etc.). No quiero decir con esto que estaban más preocupados por la obtención de puntos que por su práctica docente, pero sí pienso que su situación les generaba una carga mental importante y creaba entre ellos, en el departamento y también en su relación con nosotros, un ambiente enrarecido con cierta competitividad de fondo.

En segundo lugar, las aulas de formación profesional tienen unas características particulares en cuanto al perfil de los estudiantes. Ya no estamos hablando de chicas y chicos en plena adolescencia, pero tampoco de aulas con mayoría de adultos. Potencialmente, existe una gran diversidad en cuanto a la edad, el origen y las circunstancias personales de cada uno (responsabilidades familiares o laborales, por ejemplo). En una misma aula pueden convivir personas recién salidas de la universidad o del Bachillerato/ESO (según el ciclo de FP y la familia profesional), con adultas que compaginan trabajo y estudios. La motivación que pueda tener cada una de esas personas, la experiencia previa, los conocimientos, competencias y aptitudes, varían enormemente. El docente deberá tener en cuenta esta diversidad para poder, por un lado, cohesionar al grupo y no crear segregación de ningún tipo, y por otro, dar una adecuada respuesta educativa de acuerdo a las necesidades del conjunto el alumnado. La atención a la diversidad abarca a todas las etapas educativas, no debe ser entendida de forma reduccionista como algo circunscrito únicamente al alumnado que se aparta de la norma común (Bedmar, 2009), sino que debe ser comprendida y concebida como un principio de inclusión (Fernández, 2009). Adecuar el contenido de las clases a un grupo particular, el tipo de actividades, las herramientas y recursos, etc.; es un reto enorme que, si además le sumamos lo anteriormente comentado en cuanto a la interinidad, en la

que una profesora un año está en un centro con unas características y contexto socioeconómico concreto y al curso siguiente está en otro, en el que tiene que “volver a empezar”, este reto se hace a veces inalcanzable.

En el caso de los grupos que yo me encontré durante las prácticas del máster en el CPIFP Corona de Aragón había bastante diversidad en los distintos grupos y ciclos. Es cierto que probablemente la familia profesional Química no sea comparable en cuanto a población migrante o diversidad en edades de los estudiantes con otras familias profesionales por las características de la formación, pero de todas formas existe esa diversidad que necesita ser igualmente atendida. He de decir, que la gran mayoría del profesorado que conocí tenía muy presente este hecho y era enormemente conocedor de las características, realidades y necesidades de todo el alumnado lo que resultaba en, al menos según mi percepción, unos grupos muy bien cohesionados independientemente de su heterogeneidad con un elevado potencial de trabajo colectivo.

El tercero de los aspectos que me gustaría comentar es el reto al que se enfrenta el profesorado al tener que ejercer su labor docente en la actual sociedad de la información, la cual plantea unas exigencias enormemente significativas para desenvolverse en ella, donde ya no es suficiente con poseer la información, sino que requiere la capacidad de reformular la realidad (Cabero, 2015). El profesorado se encuentra frente a un alumnado que recibe una cantidad enorme de información a través de diferentes vías, desplazando a la escuela como único lugar de aprendizaje. El papel del profesorado toma especial relevancia al tener que mostrar al alumnado cómo ser críticos con esta información y buscar e identificar fuentes fiables, tal y como expone Ismael Sanz, director del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (citado en Sanmartín, 2015).

Cómo hacer de la escuela de hoy, en una sociedad hiperconectada, un lugar que mantenga los saberes fundamentales e impulse nuevos aprendizajes para atender a los nuevos desafíos (Innerarity, 2015). Es innegable el aumento de la utilización de las llamadas TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en las aulas como herramienta para la adaptación de la educación a los nuevos tiempos. Sin embargo, hay una gran confusión entre la herramienta y el método. Se ha puesto de manifiesto el que los elevados grados de presencia y uso de las TIC no siempre están sirviendo para transformar la práctica educativa. Tal y como expone Cabero (2015), “nos hemos

preocupado demasiado en utilizar las TIC bajo la perspectiva centrada en el docente, cuando deberíamos tender hacia una incorporación de modelos centrados en el alumno y en la conectividad”.

Por último, como ya se ha comentado en el apartado anterior, los múltiples vaivenes de las reformas en educación a lo largo de los años y la utilización política de ésta con unos u otros fines, hacen que el profesorado sienta un sentimiento de “mareo” o vértigo frente a la enorme burocracia y el nuevo “papeleo” que se le viene encima. Es cierto que probablemente los más afectados en este caso sean los equipos directivos de los centros educativos, pero al conjunto del claustro le afectan variaciones en los currículos, modificación de itinerarios, evaluaciones, etc.; que, además, en muchos casos y debido al tinte político de estas variaciones legislativas (Uriarte, 2018), se hacen demasiado deprisa sin contemplar ni respetar los tiempos de los centros.

2 Justificación

El objetivo del presente Trabajo Fin de Máster (TFM) es realizar una reflexión sobre el propio proceso formativo, en la que se pretende relacionar los saberes teóricos adquiridos en las diferentes asignaturas del curso con su aplicación práctica, las vivencias y experiencias en la realización de las prácticas.

Teniendo presente este objetivo, en este apartado se plantea la elección de los Practicum I, II y III del Máster como hilo conductor del análisis crítico y reflexivo que se presenta en siguiente apartado de este TFM. Durante estos periodos de prácticas en el centro educativo, es donde verdaderamente he tenido que integrar los diferentes conocimientos teóricos aprendidos en las distintas asignaturas cursadas, pudiendo, a la vez, movilizar y poner en práctica habilidades y destrezas específicas relacionadas con las competencias de la actividad docente.

La Guía Docente del TFM indica las competencias específicas fundamentales, definidas en la Memoria de Verificación del Máster, que este trabajo permite adquirir y, que son las siguientes:

C1. Integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, e integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades.

C4. Planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia.

C5. Evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro. (Universidad de Zaragoza, Facultad de Educación, 2018)

En la Tabla 1 se desglosan estas competencias específicas en una serie de acciones y se relacionan con los diferentes Practicum, con el objetivo de justificar cómo cada uno de ellos ha contribuido a alcanzar estas competencias.

El planteamiento didáctico del Máster busca articular la formación teórica y la práctica, por lo que el *saber hacer*, *saber estar* y *ser* toman especial relevancia durante la realización de las prácticas. Para reflejar la integración de los saberes adquiridos en el

resto de asignaturas del Máster, en la Tabla 2 se relacionan los saberes adquiridos en ellas con cada uno de los Practicum realizados.

Tabla 1 Competencias específicas que el TFM permite adquirir y su relación con los Practicum

Competencias		Practicum		
		I	II	III
C1	Comprender el marco legal e institucional de la profesión docente	✓		
	Comprender la situación y retos en la sociedad actual que condicionan el desempeño docente	✓		
	Analizar los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente	✓	✓	✓
	Integrarse y participar en la organización del centro educativo	✓	✓	✓
	Contribuir a los proyectos y actividades del centro educativo		✓	✓
C4	Planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa en las especialidades y materias de su competencia		✓	✓
	Planificar, diseñar, organizar y desarrollar las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia		✓	✓
C5	Evaluar los procesos de enseñanza			✓
	Innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza			✓
	Contribuir a la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro		✓	✓

Tabla 2 Relación de las prácticas con los saberes adquiridos y grado de satisfacción

Asignaturas	Practicum		
	I	II	III
<u>Contexto de la actividad docente:</u> Comprender los centros educativos, la participación de los distintos agentes, así como el contexto social.	✓	✓	✓
<u>SNCFP</u> ⁴ : Utilizar los instrumentos y la normativa legal, que definen el SNCFP dentro de la labor docente.	✓		
<u>Prevención y resolución de conflictos:</u> Conocer las diferentes actuaciones para trabajar con grupos y prevenir y afrontar situaciones conflictivas aplicando prácticas que favorezcan la convivencia y el desarrollo de la actividad docente de forma adecuada.	✓	✓	
<u>Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje:</u> Conocer los principales modelos instruccionales y metodologías de la didáctica de la FP.		✓	✓
<u>Procesos de enseñanza-aprendizaje:</u> Conocer los conceptos, teorías, modelos y prácticas más relevantes de los procesos de E-A ⁵ para incorporar metodologías que favorezcan la calidad educativa.		✓	✓
<u>Interacción y Convivencia en el Aula:</u> Incidir sobre el clima escolar y el adecuado desarrollo socioafectivo de los estudiantes, facilitando la adquisición de competencias y habilidades y la educación en valores.		✓	✓
<u>El entorno productivo:</u> Conocer y saber inculcar en el alumnado conceptos y herramientas sobre materias transversales a la FP (prevención de riesgos laborales, medio ambiente o calidad educativa).		✓	✓
<u>Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje:</u> Preparar actividades adecuadas a la diversidad del alumnado, para la movilización de los conocimientos, habilidades y destrezas, evaluando los contenidos de éstas.		✓	✓
<u>Diseño Curricular:</u> Definir el diseño curricular y los niveles de concreción en el marco de la formación profesional aplicando las disposiciones legales en relación al currículo de la FP.		✓	✓
<u>Evaluación e Innovación docente:</u> Conocer y desarrollar experiencias de innovación e investigaciones de aula con el objetivo de la mejora continua de la actividad docente.		✓	✓

⁴ SNCFP: El Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional

⁵ E-A: Enseñanza - Aprendizaje

3 Reflexión

En este apartado se va a realizar un análisis crítico de los tres del Practicum realizados durante el Máster, con el objetivo de reflejar la integración de los distintos saberes y habilidades adquiridos a lo largo de mi propio proceso formativo en este Máster.

Como ya he comentado anteriormente, las prácticas las realicé en el CPIFP Corona de Aragón de Zaragoza. Al ser un centro integrado, tiene unas características particulares de organización y funcionamiento, diferentes a los centros educativos de FP mayoritarios, como son los IES.

3.1 Practicum I: Contexto de centro e inmersión en la FP

En primer lugar y antes de comenzar con la reflexión sobre lo vivido durante las prácticas, me gustaría comentar las asignaturas que en la Tabla 2 he relacionado con el desarrollo del Practicum I. El contenido teórico de las asignaturas *Contexto de la actividad docente* y *SNCFP*, me han permitido conocer el marco legal e institucional de la profesión docente y poder comprenderla durante la realización de este primer Practicum, además de ayudarme a analizar los contextos sociales y familiares que rodean el desempeño de la práctica educativa en el CPIFP Corona de Aragón.

En concreto, en la asignatura *Contexto de la actividad docente*, por un lado, se analizaba la influencia del entorno socioeconómico en la práctica de la labor docente, y por otro, se estudiaba la normativa que regula la organización de un centro educativo de FP. Tanto esta asignatura como *SNCFP*, marcaron para mí un antes y un después en mi descubrimiento de la FP como sistema educativo, facilitándome la comprensión del complejo entramado que existe en este ámbito, así como permitiendo que pudiera integrarme y participar en las actividades del CPIFP Corona de Aragón con mayor seguridad y confianza. Conocer todos los posibles accesos y pasarelas del sistema educativo hizo que pudiera valorar la gran diversidad de la FP en cuanto al camino recorrido de su alumnado, compartiendo aula personas que han llegado tras la obtención de una FP Básica, la ESO, el Bachillerato, una prueba de acceso o incluso la universidad. En este primer periodo de prácticas pude conocer a varios de los grupos de FP, a los que posteriormente daría clase, y acercarme a su alumnado, conociendo su motivación, intereses, expectativas de futuro y realidades, lo cual me resultó enormemente enriquecedor para contextualizar los estudios del Máster.

También desde la asignatura de *Prevención y resolución de conflictos* se trabajaba el desarrollo y contenidos de la normativa específica para la mejora de la convivencia en los centros educativos, lo que me ha permitido analizar desde otra óptica y con información más completa, la situación y los retos de la sociedad actual y de la realidad de un centro educativo a los que deberé enfrentarme en mi labor como futura docente.

La memoria de prácticas del Practicum I incorporaba un Mapa de Documentos (Figura 1), que contenía aquellos que se consideraban más relevantes para la organización del centro. Para la elaboración de este Mapa de documentos tuve que estudiar la relación que había entre ellos, quién los elaboraba y cómo se aprobaban, su difusión, así como la normativa que los regulaba.

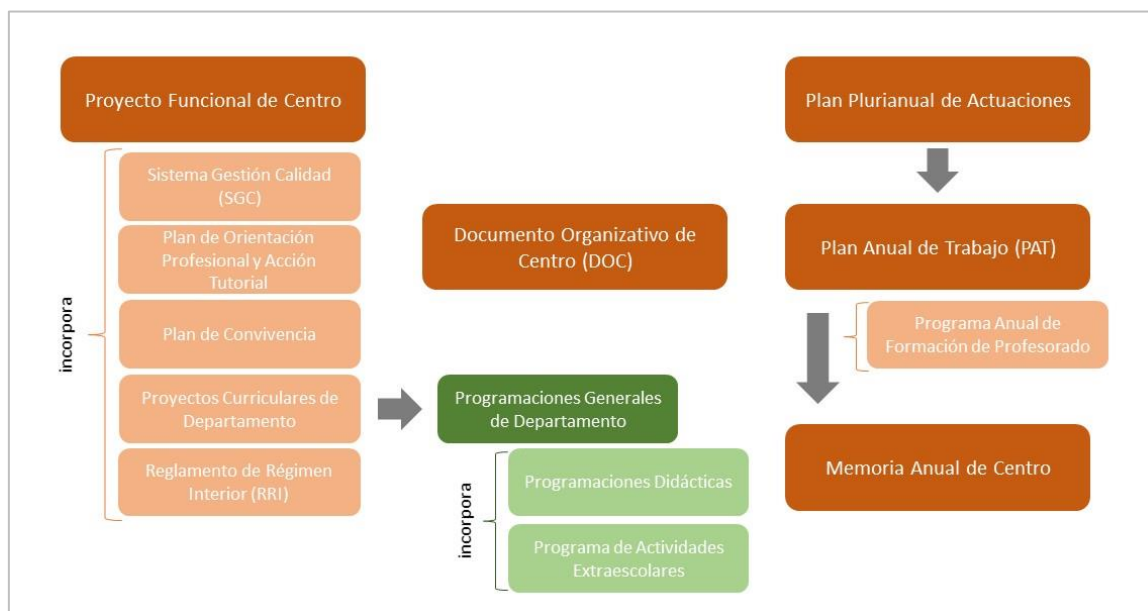


Figura 1. Mapa de Documentos del CPIFP Corona de Aragón. Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, también en esta memoria se incluía un esquema del organigrama del CPIFP Corona de Aragón (Figura 2), que permitía comprender mejor la complejidad de los centros integrados, el reparto de funciones organizativas y la relación y dependencias de unos departamentos y otros. Con la elaboración de este esquema quedaba clara la gran diferencia entre la organización de un Instituto de Educación Secundaria (IES) y un CPIFP.

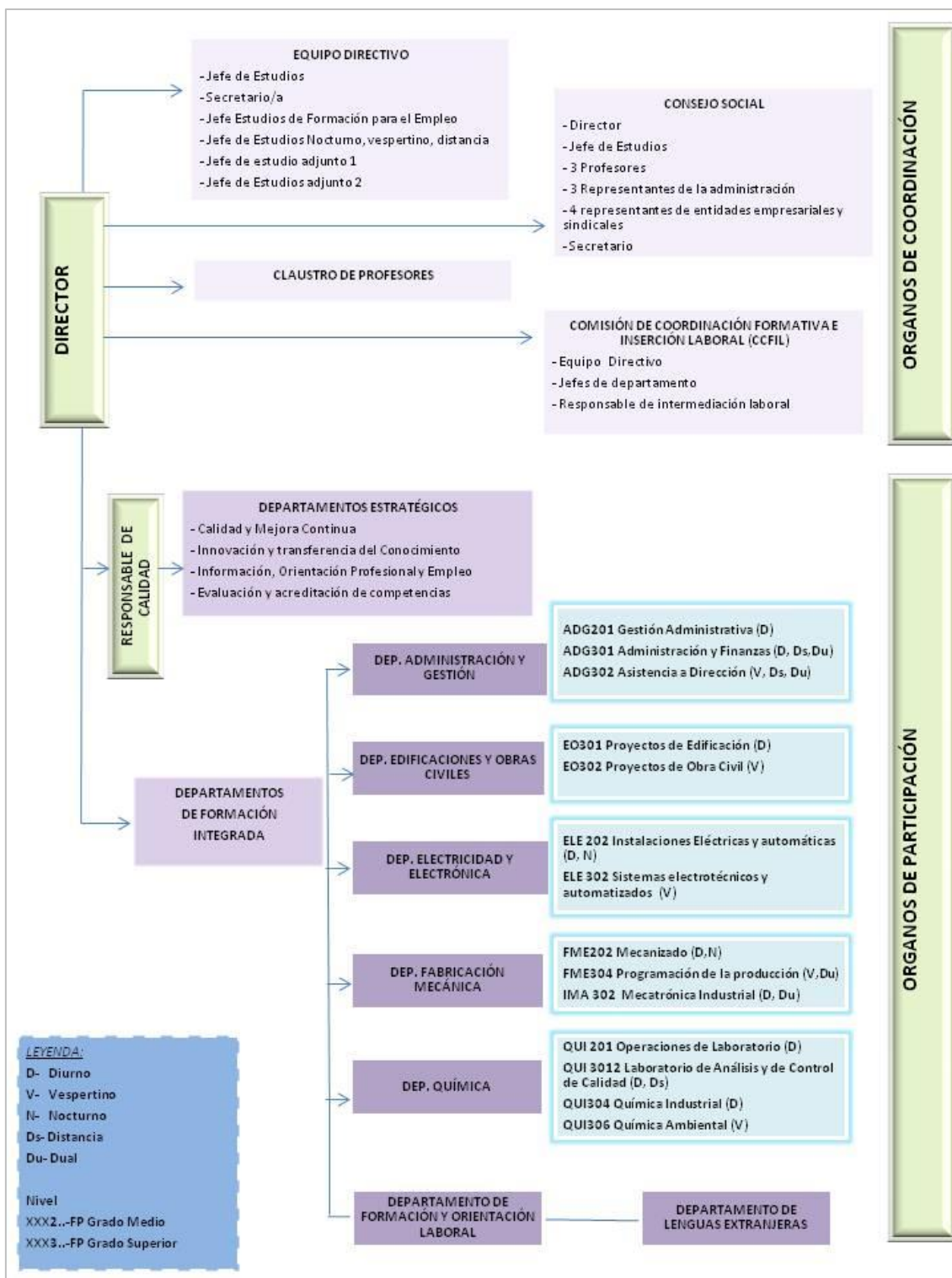


Figura 2 Esquema de los distintos órganos de representación y participación del CPIFP Corona de Aragón. Fuente: Elaboración propia.

La impresión que tuve, una vez realizado el análisis y revisión documental y de legislación, fue que el CPIFP Corona de Aragón se adecuaba bastante bien a la normativa vigente, en cuanto a la actualización y contenido de sus documentos. Me sorprendió que algunos aspectos en los que se hacía hincapié en las diferentes

asignaturas del Máster (la atención a la diversidad, la apuesta por el desarrollo de metodologías activas, la acción tutorial o la prevención y resolución de conflictos), no tomaran tanta relevancia como cabría esperar en los diferentes planes o proyectos del centro, ni la percibí por parte del profesorado. Por ejemplo, respecto a la mejora de la convivencia, aspecto clave para la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Fabián, et al., 2019), mostraba en los diferentes documentos ciertas lagunas y contradicciones. El Proyecto Funcional de Centro, por ejemplo, no indicaba la existencia de un Plan de convivencia, y tan solo hacía referencia a la creación de una comisión de convivencia, cuando la realidad era que ese plan existía y estaba desarrollado por otro lado. El profesorado con el que coincidí, no era conocedor de cuál era la función de la Comisión de Convivencia, de reciente creación, ni consideraba de su competencia los conflictos del aula. Mi sensación al finalizar el Practicum I fue que había una desconexión entre ciertos contenidos teóricos del Máster y las prácticas educativas observadas del centro CPIFP Corona de Aragón.

3.2 Practicum II: De la teoría al aula

Durante este periodo de prácticas, se movilizan fundamentalmente los conocimientos adquiridos relacionados con el diseño curricular de un módulo profesional y la planificación, la organización y el desarrollo de actividades de aprendizaje y la evaluación. Partiendo de la base ya estudiada y analizada del contexto y la organización del CPIFP Corona de Aragón, se pasa a interaccionar directamente con el alumnado en el aula, planificando y realizando mi propia intervención.

Para este Practicum, cobran especial relevancia algunas de las asignaturas del Máster orientadas a conocer los conceptos, teorías, modelos y prácticas más relevantes de los procesos de enseñanza-aprendizaje (E-A) y, en concreto, su aplicación a la didáctica de la FP. Ejemplos de estas asignaturas son *Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje* y *Procesos de enseñanza-aprendizaje*. En ambas, a través de la exposición de las diferentes corrientes pedagógicas o de la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (2011), se concluía la importancia de adecuar los materiales educativos y las actividades de aula a las necesidades de los estudiantes, asegurando así la calidad del proceso de E-A. Por otro lado, en *Interacción y convivencia en el aula*, se incidía en que favorecer un buen clima de aula y facilitar una

cohesión grupal mejora significativamente la calidad educativa aportando para ello herramientas, técnicas y metodologías.

En esta línea de mejora del proceso de E-A, mediante la adecuación de los materiales didácticos, uno de los trabajos realizados fue el análisis del grupo-clase en el que se iba a realizar la intervención educativa, haciendo referencia a los principales rasgos de personalidad, formación previa, características y situación personal, expectativas, motivación, entorno del aprendizaje, comportamiento del grupo, actitud, etc. Este análisis se realizó partiendo de tres fuentes de información:

- Observación directa en el aula
- Cuestionario diseñado *ad hoc* que el alumnado debía cumplimentar
- Información aportada por la tutora del grupo

Los resultados de este análisis, así como los saberes adquiridos en la asignatura *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje*, me permitieron adecuar los contenidos de la materia a trabajar en el aula, así como la metodología, las actividades de aprendizaje y su evaluación, a cada uno de los grupos en los que realizaría mi práctica docente, teniendo en cuenta la diversidad del alumnado y las diferentes estrategias para la movilización de los conocimientos, habilidades y destrezas. Por ejemplo, en el caso del grupo de grado medio, su tutor me comentó que les costaba mucho mantener la atención durante toda la hora, así que preparé una sesión dinámica, con una breve parte expositiva muy visual y participativa, y con una parte de aplicación práctica más larga, donde el alumnado debía resolver ejercicios en parejas. También en el caso del grupo de Química Industrial, al alumnado le gustaba mucho el trabajo en el laboratorio y se cansaban de tanta exposición con PowerPoint (así lo indicaron en el cuestionario) así que enfoqué el contenido hacia el laboratorio de prácticas, lo que además sirvió para repasar vocabulario específico, e hice las clases más participativas y menos expositivas, introduciendo por ejemplo contenido audiovisual para cerrar las sesiones y un test interactivo de repaso al inicio de las clases.

En el caso concreto de la FP, toma especial relevancia el entorno productivo y las posibles salidas profesionales de cada ciclo. La FP, las empresas y la sociedad en general deben poder adaptarse a las variables necesidades tecnológicas (Muñoz, 2009), por lo que la formación del alumnado debe seguir esa línea de adaptabilidad. Para incorporar estos aspectos en el diseño de las programaciones didácticas y de las

actividades de aula, las asignaturas *Diseño curricular* y *El entorno productivo*, contribuyen, la primera, desde el desarrollo de programaciones de acuerdo al currículo aragonés de los ciclos de FP, y la segunda, desde las materias que el alumnado de FP, de forma transversal, debería conocer y tener en cuenta para su posterior incorporación al mundo laboral.

La experiencia vivida durante este periodo de prácticas fue muy gratificante. Me resultó realmente enriquecedor poder contribuir y participar en las diferentes actividades del centro, así como realizar una aproximación a la práctica docente, teniendo que diseñar las actividades de aula y creando los materiales. En mi caso, pude realizar la intervención educativa en cuatro grupos diferentes de distintos ciclos formativos de FP. Las titulaciones de los grupos, curso y módulo profesional en los que realicé el desarrollo de las diferentes actividades de aprendizaje y evaluación se muestran en la Tabla 3. Este contacto con más de un grupo me permitió tener una visión bastante amplia de la familia profesional química, así como poder comparar los diferentes ciclos formativos, tanto por su nivel (grado medio o superior) como por su currículo (LOE o LOGSE).

Tabla 3. Titulaciones, módulo profesional y curso de los diferentes grupos en los que realicé la intervención educativa durante el Practicum II.

Titulación	Módulo profesional	Curso
Técnico Superior en Laboratorio de Análisis y de Control de la Calidad	Calidad y seguridad en el laboratorio	1º
Técnico Superior en Química Industrial	Prevención de riesgos en industrias químicas	1º
Técnico Superior en Química Ambiental (LOGSE)	Control de emisiones a la atmósfera	1º
Técnico en Operaciones de Laboratorio	Seguridad y organización en el laboratorio	1º

A la hora de diseñar las actividades para la intervención en el aula, tuve presente: los saberes adquiridos en las diferentes asignaturas comentadas, al análisis y observación de los diferentes grupos-clase, las recomendaciones y asesoramiento de mi tutora, mis preferencias, experiencia previa y el autoconocimiento de mis debilidades y fortalezas.

Esto me permitió fijar unos principios metodológicos que podían contribuir a la mejora continua de mi desempeño docente. Estos fueron los siguientes:

1. Vincular las actividades de E-A con la vida real y cercana del alumnado, partiendo de sus propias experiencias, motivación e intereses, relacionando los contenidos con el entorno laboral al que está dirigida la formación del ciclo.
2. Diseñar actividades de E-A que permitieran al alumnado establecer relaciones entre los conocimientos y experiencias previas y los nuevos aprendizajes, facilitando la construcción de aprendizajes significativos.
3. Fomentar la autonomía del alumnado en su propio proceso de aprendizaje y la movilización, adquisición y construcción de conocimientos, incentivando su curiosidad y participación activa, promoviendo un ambiente favorable para ello.
4. Tener en cuenta la diversidad del grupo, las características personales y particulares del conjunto y los diferentes ritmos de aprendizaje y preferencias en el diseño de las diferentes actividades de E-A, incluyendo variedad de métodos de exposición de los diferentes contenidos.

Además, en el momento de realizar mi intervención, quería tener presente que debía favorecer la interacción alumnado-profesora en base al respeto y a la confianza, aplicando la escucha activa e incorporando las aportaciones de los alumnos para ampliarlas o reformularlas.

Siguiendo estos principios y aplicándolos al contexto de la FP de la familia profesional química, incluí en las actividades de aula diseñadas actividades que hicieran partícipe al alumnado, que trataran de motivar y despertar su interés, y que, en definitiva, le hiciera protagonista de su propio aprendizaje (Domínguez, 2011). Combiné las explicaciones de los contenidos con el apoyo de una presentación dinámica en PowerPoint, con la realización de ejercicios prácticos, la lectura, comprensión y reflexión de textos, la exposición oral en clase, el trabajo en parejas y en pequeños grupos, la elaboración de murales colaborativos o el desarrollo de parte de una clase fuera del propio centro escolar.

El conjunto de los grupos con los que tuve la oportunidad de convivir durante varias semanas me pareció que tenían un potencial enorme de aprendizaje. La motivación y las ganas de intervenir estaban latentes en la mayoría del grupo. Las diferentes actividades

que les proponía las acogían con interés, eran participativos y se notaba cómo la confianza que había entre el alumnado contribuía a ello.

Escribiendo este Trabajo Fin de Máster, veo mi intervención en las aulas con mayor perspectiva y desde la distancia que da el tiempo y el reposo. Mejorar la competencia profesional requiere incorporar la reflexión y la autoevaluación de la propia práctica docente (Martínez-Izaguirre, et al., 2018) por lo que veo necesario el tener presente algunas mejoras que considero haría ahora a mi intervención en el aula.

Tras la experiencia vivida en las prácticas, me he dado cuenta a posteriori que podría haber pensado más en cómo iba a evaluar los conocimientos adquiridos por el alumnado a la hora de plantear y diseñar las diferentes actividades. No le presté la suficiente importancia a considerar cuáles eran los contenidos clave o más relevantes y así poder transmitirlo a los alumnos, de cara a la preparación de sus exámenes. Es importante tener en cuenta que una determinada evaluación orientará el estudio en la línea en la que el profesorado quiera (Monereo, 2010) y favorecerá o no la autorregulación del alumnado de su propio aprendizaje. Además, en el caso de la materia impartida en mi intervención, prevención de riesgos laborales, podría haberlo relacionado más con el ámbito profesional al que se expondrían según las salidas laborales del ciclo, lo que además serviría de motivación para el alumnado.

Otro aspecto que necesito mejorar es mi vocabulario y expresión en relación a la materia que imparto. En este caso, tengo bastante olvidado el vocabulario químico (equipos y material de laboratorio, procesos, etc.). Y creo que, a la hora de impartir clase, el hablar con propiedad es importante, no solo como valor a transmitir al alumnado sino también para sentirme cómoda y con recursos dentro de la familia profesional. En esta línea considero que también mejoraría mi práctica docente en el ámbito de la FP, conocer e investigar más de cerca el sector socioeconómico y empresarial hacia el que está orientado el ciclo, actualizando mis conocimientos y estudiando las tecnologías y técnicas que se utilizan en la actualidad y la realidad de las condiciones de esos puestos de trabajo. Los centros de formación están asentados en una realidad que se configura en diferentes niveles y con la que interactúan de forma permanente, por lo que como profesora y para adecuarme a la necesidad del alumnado de formarse como profesionales, es necesario mantener información actualizada sobre la evolución del sector productivo (Muñoz, 2009).

3.3 Practicum III: La innovación como mejora continua de la calidad educativa

En la última parte del periodo de prácticas se diseña, ejecuta y evalúa la innovación educativa y su influencia en la práctica docente. La evaluación debe contribuir al aprendizaje del alumnado, guiándole en su propio proceso, pero también al profesorado, comprobando la eficacia de su estrategia y de los recursos utilizados (Fidalgo, 2011). Por otro lado, las prácticas innovadoras dentro del aula se plantean con el objetivo de la actualización y adecuación de las metodologías a las necesidades actuales del alumnado dada la sociedad en la que está integrado y de la cual es partícipe. La innovación docente pretende “reducir el esfuerzo que conlleva la aplicación de actividades, donde el alumnado participa de forma activa, junto con la adaptación de los recursos y el cambio en el proceso de evaluación” (Fidalgo, 2011, p.87).

Durante este Practicum se movilizan los saberes adquiridos de varias de las asignaturas del Máster, como muestra la Tabla 2, pero *Evaluación e Innovación docente* adquiere especial relevancia. En ella se integran los conocimientos para poder desarrollar experiencias de innovación en el aula, con el objetivo de la mejora continua de la actividad docente, donde la evaluación de este tipo de experiencias es la clave para poder llevar a cabo esta mejora continua.

Aunque no pude implementarlo, tuve que desarrollar un proyecto de innovación educativa que atendiera a una necesidad que detectara en un grupo-aula concreto. En el caso del grupo del Ciclo Formativo de Grado Superior (CFGS) Química Ambiental, dentro del módulo profesional *Control de emisiones a la atmósfera*, detecté las siguientes necesidades:

- El alumnado demandaba más actividades prácticas relacionadas con su formación y su futuro laboral.
- La dinámica habitual de las clases era expositiva y el alumnado presentaba una carencia formativa en cuanto a la exposición oral y en público de proyectos o resultados. Esto les generaba nerviosismo, dudas e inseguridad a la hora de tener que defender su Proyecto Fin de Ciclo ante un tribunal.
- La carga de normativa y legislación relativa a las emisiones a la atmósfera les resultaba tediosa y difícil de comprender o ver su aplicación real, lo que desmotivaba en general al grupo en relación a este tipo de contenidos.

Partiendo de estas necesidades, con el asesoramiento, apoyo y colaboración de mi tutora, y aplicando mi propia experiencia profesional en el tema de las emisiones atmosféricas y las dinámicas de grupo, desarrollé un proyecto de innovación basado en la metodología del Aprendizaje Servicio (ApS). Con él pretendía movilizar los conocimientos sobre la contaminación atmosférica, normativa y legislación relacionada, aplicando técnicas de medición y control de las emisiones sencillas. Además, en el proyecto tomaba especial relevancia el trabajo en pequeños grupos, el desarrollo de materiales conjunto y la exposición oral y visual de resultados al resto de la clase. Este proyecto lo defendí posteriormente en las *III Jornadas del aula al máster*, celebradas en la Universidad de Zaragoza en mayo de 2019. El póster presentado puede verse en el Anexo 1.

Revisando ahora el proyecto, tras el aprendizaje obtenido en las prácticas e integrando los saberes vistos en las distintas asignaturas del Máster, cambiaría varios aspectos de este trabajo. Por un lado, creo que para empezar haría un proyecto más sencillo y menos ambicioso. La metodología de ApS en mi opinión encaja perfectamente en la FP, ya que permite conectar y aproximar ésta a su entorno socioeconómico, adquiriendo el alumnado mejores y más adecuadas competencias profesionales, personales y sociales. Si bien es cierto, un proyecto de ApS requiere de un gran esfuerzo como para realizarlo, coordinarlo y evaluarlo un único docente. En este aspecto creo que para iniciarme en la innovación educativa realizaría una intervención más orientada hacia el estudio de un caso, donde el alumnado tuviera que poner en práctica parte de los saberes y contenidos del módulo, al igual que en el ApS, pero con un tiempo menor de duración y de diseño más sencillo.

Así mismo, por lo comentado anteriormente de la importancia de la evaluación como guía de los procesos de E-A, incluiría la implementación de un sistema de evaluación más concienzudo. Incorporaría a la evaluación del aprendizaje del alumnado y a su valoración del proyecto en sí, la evaluación del proceso de enseñanza, de la eficacia de los recursos utilizados, o de las diferentes actividades de forma individual. Creo que, para la mejora continua de la práctica docente, el desarrollo de indicadores efectivos para la evaluación de proyectos o la creación de ítems para valorar las diferentes competencias del rol docente podrían ser buenas herramientas de partida.

4 Conclusiones

En la elaboración de este trabajo he querido mostrar cómo el escenario de la profesión docente en FP tiene un carácter propio. La realización de las prácticas del Máster me ha permitido integrarme en la profesión docente, no sólo movilizándolo y poniendo en práctica los saberes adquiridos en las diferentes asignaturas cursadas, sino también permitiéndome reflexionar sobre los retos de la figura docente en general, y en particular en FP, como pongo de manifiesto en las reflexiones. La intervención en las aulas, el análisis del grupo clase y el contacto cercano con alumnado y profesorado facilita la comprensión de la situación de la profesión docente en la sociedad actual, valorando su complejidad, intensidad, problemática y dificultades diarias. La realización del Practicum en el CPIFP Corona de Aragón me ha permitido reparar en cómo el docente de FP debe tener presente que está formando futuros profesionales, por lo que, además de tener que mantenerse actualizado en su familia profesional, debe favorecer dentro del centro educativo que los vínculos con el entorno laboral sean estrechos.

En la realización de las prácticas percibí cierta desconexión entre algunos contenidos teóricos del Máster y las prácticas educativas observadas del centro CPIFP Corona de Aragón, como he puesto de manifiesto anteriormente. La metodología empleada por gran parte del profesorado con el que coincidí no situaba al alumnado como protagonista de su propio aprendizaje. Quizás, en el caso de las prácticas de laboratorio de los diferentes ciclos, sí que se trataba de que el alumnado trabajase de forma autónoma y fuese el que investigara, aplicara los conceptos teóricos y, en definitiva, construyese su propio aprendizaje. Pero en la mayoría de casos que observé, se favorecía poco la participación, se abusaba de la exposición magistral y en general, se trataba de clases de un perfil bastante tradicional en cuanto a los roles profesorado – alumnado.

En todo caso, las diferentes asignaturas del Máster me han proporcionado muchos recursos, herramientas y ejemplos de prácticas innovadoras de cara a elaborar mis propios materiales para la intervención en el aula. Lo aprendido en diferentes materias me ayudaron a establecer una serie de principios metodológicos en los que apoyarme para realizar una práctica educativa de calidad, inclusiva y atendiendo a la diversidad y necesidades de los diferentes grupos, con el objetivo de contribuir a una mejora del desempeño docente.

Como experiencia personal, las prácticas han completado los contenidos teóricos del Máster de forma muy satisfactoria. A través de las diferentes asignaturas, he podido reflexionar de forma crítica sobre muchos y diversos aspectos de la educación en general, desde el papel que juegan los docentes en la sociedad del conocimiento hasta la influencia de la diversidad, la convivencia o la innovación en las aulas. Este Máster me ha permitido comprobar cómo actividad docente es una profesión con vocación y de valores.

A modo de conclusión, no solo considero que es indispensable una formación de estas características para el futuro docente, sino que, además, en mi caso me ha aportado conocimientos aplicables a mi actual práctica profesional como educadora medioambiental. Personalmente me quedo con la impresión de que todavía me queda mucho por conocer y recorrer en la carrera docente, en el verdadero día a día de la educación. Tal y como intuía, la profesión educativa y formativa implica un torbellino de emociones, de vivencias y experiencias intensas. Trabajar con grupos de personas en esta sociedad moderna de cambios vertiginosos, hace necesaria una reinención cada vez más frecuente, una autocrítica reflexionada a la propia labor educativa y un aprendizaje continuo para adaptarse a los nuevos tiempos sin perder la esencia de los pasados.

4.1 Propuestas de futuro

Puesto que a lo largo de este trabajo he defendido la necesidad e idoneidad para el rol docente de una formación continua, presento a continuación una serie de actuaciones y cursos que considero me serán útiles en mis inicios como profesional docente:

- Conocimientos de FP

Como ya se ha comentado anteriormente, la profesión docente en FP requiere estar al día de los avances tecnológicos del sector en el que se encuadra una determinada familia profesional. El curso de formación del profesorado en red del INTEF, Futuro profesional, pretende dar a conocer iniciativas innovadoras y experiencias educativas de éxito dentro de la FP que faciliten el aprendizaje y la adecuación de la formación de futuros profesionales a su entorno laboral más cercano.

- Estancia en empresas para el profesorado de FP

Las estancias formativas en empresas para el profesorado de FP posibilitan la actualización científico-técnica del profesorado a través de su integración en los diferentes procesos productivos conociendo procedimientos de trabajo, instrumentación, procesos y métodos organizativos, así como las diferentes técnicas empresariales de análisis de procesos y de análisis de logros.

- Metodologías innovadoras y FP

Tal y como he comentado, considero que en la FP también tienen cabida metodologías activas e innovadoras como es el ApS, el estudio de casos, o en enfoque del Aprendizaje basado en problemas (ABP). El Curso en Metodologías activas e Innovación educativa (cursos online para el profesorado), pretende hacer una revisión de estas prácticas para poder aplicar y transformar el aula.

Participación en la Red de ApS de Aragón, cuyo objetivo es poner en común experiencias e iniciativas de este tipo concreto de metodología para su promoción y divulgación.

- Competencia lingüística

En los últimos años, el departamento de Educación del Gobierno de Aragón ha apostado por la implantación del bilingüismo en todas las etapas educativas, incluyendo la FP, incluyendo en todos los ciclos superiores de FP un módulo de inglés, e implantando también ciclos bilingües de FP. El aprendizaje de otras lenguas mejora la movilidad del alumnado y favorece su empleabilidad tanto en su entorno empresarial más cercano como en Europa. Por este motivo, tengo intención de obtener el nivel B2 (escala MCER6) de inglés.

⁶ MCER: Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas

5 Referencias bibliográficas

- Aunión, J. (2011, 25 de abril). La FP tendrá sus propios másteres. *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/diario/2011/04/25/educacion/1303682402_850215.html
- Aunión, J. (2013, 28 de noviembre). 35 años y 7 leyes escolares. *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/sociedad/2013/11/26/actualidad/1385489735_160991.html
- Bedmar, J. (2009, 5 de noviembre). La educación en la diversidad. *Revista digital para profesiones de la enseñanza. Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía*. Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/indcontei.aspx?d=3767&s=5&ind=178>
- Blázquez, F. (1997). El profesorado de Educación Secundaria y su formación profesional. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (28), 25-38
- Bordignon, N. (2006). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista lasallista de investigación*, 2, (2), 50-63
- Brunet, I. y Böcker, R. (2017). El modelo de formación profesional en España. *Revista Internacional de Organizaciones*, (18), 89-108
- Carr, D. (2005). *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona: Ed. Graó
- Castillo, G. (2003). Claves para entender a mi hijo adolescente. Madrid: Ed. Pirámide.
- Dávila, P., Murua, H. y Naya, L.M. (2016). La Iglesia como agente promotor de la enseñanza profesional en el País Vasco y Navarra durante el franquismo. *Revista española de pedagogía*, (263), 167-185
- Departamento de Educación, Cultura y Deporte. (2011). *Guía de aplicación de la Carta de derechos y deberes de la comunidad educativa*. Gobierno de Aragón. Recuperado de: http://orientacion.catedu.es/wp-content/uploads/2015/06/guia-decreto-derechos-y-deberes_07_04_11.pdf

- Domínguez, R. (2011). Reconsiderando el papel de los docentes ante la sociedad de la información. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, (11) pp. 179-195
- Esteve, F. (2011). El nuevo paradigma de aprendizaje y las nuevas tecnologías. *Revista de Docencia Universitaria*, 9, (3), 55-73
- Fabián, D.F., Peña, G., y Lucas, G. A. (2019). Convivencia y rendimiento escolar. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*. 2, (2), 62-68. Recuperado de <http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA>
- Fernández, M. (2009, 23 de octubre). Atención pedagógica a la diversidad en formación profesional (FP). *Revista digital Innovación y Experiencias Educativas*. Recuperado de: <https://www.csif.es/contenido/andalucia/educacion/244653>
- Fidalgo, A. (2011). La innovación docente y los estudiantes. *La cuestión universitaria*, (7), 84-91
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Editorial Paidós
- Gobierno de España, Jefatura del Estado. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, 17158- 17207.
- Hargreaves, A., Earl, N., Moore, S. y Manning, S. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y niveles*. Barcelona: Ed. Octaedro
- Homs, O. (2008). *La Formación Profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Fundación LaCaixa
- Innerarity, D. (2015). La sociedad del conocimiento nos hace más ignorantes. *Cuadernos de Pedagogía*, (452), 46-51.
- Iztueta, A. (2002, 8 de abril). La Ley de FP, un cambio sin visión de futuro. *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/diario/2002/04/08/educacion/1018216805_850215.html

- Jiménez, J. (2014, julio). El impacto de las reformas educativas en los contenidos. *Cuadernos de Pedagogía*, (447), 66-68
- Martínez-Izaguirre, M., Yániz-Álvarez, C. y Villardón-Gallego, L. (2018, 31 de enero). Autoevaluación y reflexión docente para la mejora de la competencia profesional del profesorado en la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia*, (56).
- Merino, R. (2013, 2 de septiembre). *Las sucesivas reformas de la formación profesional en España o la paradoja entre integración y segregación escolar*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 21 (66). Recuperado [data] <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1222>
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2004). *Evolución del sistema educativo español*. El Sistema Educativo español. Madrid: MECD/CIDE
- Monereo, C. (2010). Dime cómo evalúas y te diré cómo aprenden (a aprender) tus alumnos. *Aula de innovación educativa*, (190), 56-59
- Muñoz, J. (2009, 4 de septiembre). El análisis del contexto, pieza clave en la formación profesional. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (4).
- Peraíta, L. (2013, 05 de noviembre). «El verdadero éxito de un docente es cautivar a su alumnado» [Entrevista a Santiago Petschen]. *ABC*. Recuperado de: <https://www.abc.es/familia-educacion/20131104/abci-educacion-exito-petschen-201310301549.html>
- Pérez, A. (2014). Aprender a pensar para poder elegir. *Cuadernos de Pedagogía*. (447), Sección Monográfico
- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, (10), 325-345
- Redacción de Educaweb. (2018, 10 de octubre). La FP Dual facilita el acceso al mercado laboral. *Educaweb*. Recuperado de: <https://www.educaweb.com/noticia/2018/10/10/formacion-profesional-dual-facilita-acceso-mercado-laboral-18578/>

- Romero, C. (2007). El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad Entrevista a Andy Hargreaves*. *Propuesta Educativa*, (27), 63 – 69. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041699008.pdf>
- Rtve.es/Agencias. (2017, 9 de marzo). La educación pública pide en la calle un pacto social sin Lomce ni recortes. *Rtve.es [web]*. Recuperado de: <http://www.rtve.es/noticias/20170309/educacion-publica-pide-calle-pacto-social-sin-lomce-ni-recortes/1501180.shtml>
- Sanmartín, O. (2015, 3 de noviembre). Los cinco grandes problemas del profesorado español. *El Mundo*. Recuperado de: <https://www.elmundo.es/sociedad/2015/11/03/5637c9dc268e3e02488b456c.html>
- Subdirección General de Estadística y Estudios del MECD. (2018, 17 de diciembre). *Alumnado matriculado en Ciclos Formativos de Formación Profesional*. [Fichero de datos]. Recuperado de: <http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/Educacion/Alumnado/FP/2016-2017RD/Matriculado&file=pcaxis&l=s0>
- Tonucci, F. (2004). *La ciudad de los niños*. Madrid: Fund. Germán Sánchez Ruiperez
- Torres, A. (2018, 19 de noviembre). España necesitará en 2030 más empleados con estudios de FP que universitarios. *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/sociedad/2018/11/14/actualidad/1542205642_514502.html
- Tribó, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*. Barcelona: Ed. Horsori, ICE-UB
- Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XXI*. (11), 183-209
- Universidad de Zaragoza. (2018). Guía docente del TFM. Recuperado de: https://sia.unizar.es/doa/consultaPublica/look%5bconpub%5dMostrarPubGuiaDocAs?entradaPublica=true&idiomaPais=es.ES&_anoAcademico=2018&_codAsignatura=68500


Uriarte, L.M. (2018, 1 de enero). ¿Por qué es necesario un pacto educativo en España?
Revista digital Alandar. Recuperado de: <http://www.alandar.org/portada-destacado/pacto-educativo-situacion-educacion-espanha/>

Yoldi, M. (2018, 20 de julio). La FP a distancia, una opción en crecimiento. *El País*.
Recuperado de:
https://elpais.com/economia/2018/07/20/actualidad/1532079109_878845.html


6 Anexos

Anexo I: Póster presentado en las *III Jornadas del aula al máster*, celebradas en la Universidad de Zaragoza en mayo de 2019

TRABAJO COOPERATIVO PARA EL ESTUDIO DE LAS EMISIONES A LA ATMÓSFERA




Violeta Usán
Máster Profesorado
FP Procesos Químicos




CONTEXTO

El alumnado del **CPGS Química Ambiental** del Corona de Aragón, dentro del módulo profesional Emisiones a la atmósfera, muestra la necesidad de **realizar más actividades prácticas** relacionadas con su formación y de percibir que los contenidos que trabajan tienen **sentido y utilidad real**. Por otro lado, la carencia de actividades de exposición y puesta en común, generan en el grupo **inseguridad, desmotivación y baja participación**.




OBJETIVOS

- Profundizar en el ámbito de la **contaminación atmosférica y acústica**
- Aplicar técnicas de **medición y control** de las emisiones a la atmósfera
- Aplicar **normativa y legislación** relativa a las emisiones a la atmósfera
- Mejorar las **habilidades comunicativas, organizativas y de trabajo en grupo** del alumnado







METODOLOGÍA

Desarrollar una serie de actividades prácticas a lo largo del curso para **analizar y estudiar las emisiones atmosféricas** en un entorno urbano. Diseñar e implementar una **campaña de sensibilización**, difundida a través de diferentes redes sociales, donde los propios alumnos y alumnas expongan lo obtenido.



RESULTADOS ESPERADOS

- Mejorar las habilidades comunicativas del grupo y **ganar en autoestima y seguridad**
- **Aumentar la motivación** y el aprendizaje
- Potenciar la participación en el aula y la **actitud proactiva**
- **Concienciar** sobre la contaminación atmosférica



PIET_18_416: "Del aula al máster III"